

ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Liliana Teresa dos Santos Luís

Licenciada em 1º Ciclo do Ensino Básico na
Universidade de Évora e Doutoranda em Ciências da Educação na
Universidade da Extremadura
lilianatsl@hotmail.com

María Josefa Inmaculada Sánchez Casado

Professora Doutora titular na Universidade da Extremadura.
Área Psicologia Evolutiva e Educação
Universidade da Extremadura
iscasado@unex.es

Fecha de Recepción: 22 Abril 2019

Fecha de Admisión: 30 Abril 2019

RESUMO

A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, concedendo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação e/ou ensino.

Aos Educadores de Infância e aos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico compete ter uma atitude ativa na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar e realçar a especificidade de cada etapa, e devem ainda criar condições para uma articulação social escutando os pais, os outros profissionais (que ocasionalmente possam estar com as crianças), as próprias crianças e as suas perspetivas.

Palavras-chave: articulação; pré-escolar e 1º Ciclo

ABSTRACT

Articulation between Pre-school and 1st Cycle of Basic Education. The articulation between the various stages of the educational path implies a progressive sequentiality, granting each stage the function of completing, deepening and extending the previous stage, in a perspective of continuity and global unity of education and / or teaching.

It is incumbent upon the Childhood Educators and the Teachers of the 1st Cycle of Basic Education to have an active attitude in the search for continuity / sequentiality, while asserting and highlighting the specificity of each stage, and also to create conditions for a social articulation by lis-

tening to the parents, other professionals (who may occasionally be with the children), the children themselves and their perspectives.

Keywords: articulation; preschool and 1st Cycle

NOTA INTRODUTÓRIA

A transição das crianças da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), ainda que relativamente idêntico em termos de idade, revela grande diferença quanto ao número de anos de frequência da Educação Pré-escolar e quanto à situação em que cada uma se encontra.

A planificação conjunta da transição das crianças é condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória. Cabe ao Educador de Infância, em conjunto com o Professor do 1º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no Jardim de Infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais.

O Processo Individual da Criança que a acompanha na mudança da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico assume particular relevância, enquanto elemento facilitador da continuidade educativa.

Poderemos, apenas como exemplo, descrever algumas estratégias que poderão ser facilitadoras dessa articulação, organizadas e realizadas conjuntamente pelo Jardim de Infância e pela Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico:

- Momentos de diálogo, quer sejam reuniões ou simples conversas, envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico;

- Planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos Educadores, Professores do 1º Ciclo e respetivos grupos de crianças;

- Organização de visitas guiadas à Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e ao Jardim de Infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo.

No início de cada ano letivo, o Educador e o Professor do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico do mesmo Agrupamento ou Instituição, devem articular estratégias no sentido de promover a integração da criança e o acompanhamento do seu percurso escolar, como por exemplo:

- Organizar visitas guiadas à Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico para pais e crianças que vão frequentar o 1º Ano, para conhecimento da dinâmica e do funcionamento da escola;

- Realizar reuniões entre o Educador e o Professor para assim se proporcionar a: troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, de modo a que, o Professor, ao construir o seu Projeto Curricular de Turma possa assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças;

- troca de informações sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas;

- partilha de informações sobre o decorrer do 1º Ano na escolaridade das crianças que transitaram do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico no ano anterior, de modo a que ao acompanhar o seu percurso, o educador possa continuar a articular com o professor tendo em vista o sucesso escolar da criança.

O QUE É FEITO PARA ARTICULAR ESTAS DUAS ETAPAS

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) constituem uma referência comum para todos os Educadores na tomada de decisões sobre a sua prática, sendo, assim, um instrumento orientador indispensável para a elaboração do Projeto Curricular de Grupo.

Sendo o Educador o gestor do currículo, no âmbito do Projeto Educativo de Escola deve construí-lo, escutando os saberes das crianças e das famílias, as expectativas da comunidade e também as solicitações dos outros níveis de ensino, para que esse Projeto vá o mais possível ao encontro e expectativas das crianças e se possível, também das suas famílias.

Atualmente e com a convicção de que o progresso de práticas de qualidade em sala de aula, é relevante para a ascensão do sucesso ao longo da vida, tem-se feito sentir por parte dos Educadores, a necessidade de algum apoio com base em documentação/materiais que possam ser trabalhados em contexto de sala de aula.

Deste modo, com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão das concepções subjacentes à organização do OCEPE e de forma a torná-las mais operacionais como referencial para as práticas dos Educadores, considera-se pertinente a produção de materiais complementares às mesmas.

Foi defendido que no sucesso da aprendizagem são determinantes o conhecimento e as representações das crianças em idade pré-escolar sobre dois aspetos centrais do funcionamento da linguagem escrita. (Martins, 2003)

Um desses aspetos é a “funcionalidade da linguagem escrita”. Quando se inicia a aprendizagem formal, as crianças em idade pré-escolar deveriam ter ideias claras sobre para que serve a linguagem escrita. As experiências realizadas por Margarida Martins e Ivone Niza, mostraram que enquanto algumas crianças começam a escola tendo já desenvolvido para si próprias um “projeto pessoal de leitor”, isto é, sabem para que serve a linguagem escrita e asseguram querer aprender a ler e a escrever para ler livros de histórias, para aprender sobre diversos temas ou escrever algo para os familiares, há outras crianças para quem a mesma aprendizagem é sentida como uma obrigação externa. Estas não reconhecem nenhuma utilidade à aprendizagem da leitura e da escrita e não a associam com atividades que possam ser agradáveis. Estas crianças tenderam a mostrar maus resultados nas tarefas de leitura em que foram envolvidas, nos processos de estudo realizados por Margarida Martins no final do 1.º Ano de escolaridade. Estas diferentes atitudes para com a aprendizagem da leitura e da escrita devem-se, argumenta a mesma autora, à qualidade, frequência e utilidade das atividades de leitura e de escrita testemunhadas por estas crianças nos seus contextos familiares e sociais antes da sua participação na escolarização formal. Assim, para Margarida Martins é importante iniciar as crianças em idade pré-escolar em diferentes usos da linguagem escrita para que, através desse contato, essas crianças possam, por si só, aprender sobre a sua funcionalidade e adquirir razões válidas para querer aprender, não vendo essa aprendizagem como uma obrigação. Isto significa, segundo esta autora, que os Educadores de Infância deveriam fazer das suas aulas contextos de comunicação autênticos, fazendo uso de materiais funcionais variados com diferentes objetivos de comunicação. (Martins & Niza, 1998)

Para além da “funcionalidade da linguagem escrita” a autora defende ainda que ao iniciar a escolarização formal, ou seja, o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças deveriam ter já ideias claras sobre a natureza da linguagem escrita, nomeadamente sobre os seus aspetos formais – como se lê e se escreve – e aspetos conceptuais – o que a linguagem escrita representa.

A sua investigação permitiu ainda aferir que quanto melhor são as ideias ou conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre as formas como as pessoas lêem e escrevem, melhores são os resultados que essas crianças revelam no processo de aprendizagem da linguagem escrita, aquando a entrada para o 1º Ano de escolaridade obrigatória. Margarida Martins defende por isso que, antes da entrada para a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças deveriam ser auxiliadas a compreender todas as propriedades convencionais que caracterizam a leitura e a escrita, como, por exemplo: que as pessoas lêem e escrevem página a página, de cima para baixo, da esquerda para a

direita, linha a linha, palavra a palavra, em silêncio ou em voz alta. Para além disso, defende que estas crianças deveriam ainda conhecer os termos técnicos usados, tais como, texto, imagem, título, autor, linha, frase, palavra, letra, letra inicial ou final, número, pontuação, etc. (Martins, 1996)

Ainda referente às propriedades convencionais que caracterizam a leitura e a escrita, levantam-se, naturalmente, alguns problemas, apesar da reconhecida vantagem da compreensão dos usos, finalidades e aspetos formais da escrita por parte das crianças em idade pré-escolar.

Por isso, a autora defende que as crianças em idade pré-escolar deveriam ser levadas a compreender que a escrita é uma forma de representar a linguagem. Mesmo assim, quando as crianças descobrem que a escrita representa a linguagem, não se dão conta imediata e espontaneamente de todas as embaraçosas complexidades subjacentes ao princípio gráfico e alfabético. Por isso é considerado crucial que estas crianças desenvolvam a capacidade de pensar sobre a linguagem oral e escrita e sobre a forma como ambas se relacionam entre si, para que desta forma possam entender melhor a natureza daquilo que vão aprender. Esta capacidade corresponde à “consciência linguística”, à qual Martins chama de “consciência metalinguística”. Em particular, Margarida Martins é da opinião que é de extrema relevância que as crianças que entram para o 1º Ano do 1º Ciclo do ensino Básico tenham:

“consciência de palavra” (Bowey e Tunmer 1984), ou seja, consciência de que as frases orais são constituídas por unidades discretas, as palavras; que escrevemos todas as palavras que dizemos; que as palavras são escritas seguindo a ordem com que são pronunciadas; que, na linguagem escrita, essas palavras se separam através de espaços em branco; que a palavra escrita não mantém nenhum vínculo físico com o que representa, isto é, que, por norma, é arbitrária, ou seja, nem sempre a mesma palavra tem o mesmo significado se for utilizada em contextos distintos;

“consciência fonológica” (Gombert, 1990; Tunmer, 1991; Wagner e Torgesen, 1987), isto é, consciência de que as palavras são constituídas por unidades mais pequenas, os sons. A este respeito, é referido que é importante que as crianças adquiram a capacidade de pensar sobre as palavras e de manipular sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas;

“consciência fónica” (Blevins, 1997), que tenham consciência das bases do princípio alfabético ou, dito de outro modo, consciência de que as letras nas palavras escritas representam sons.

(Martins, 2003)

Margarida Martins defende também que as crianças devem saber os nomes das letras do alfabeto antes de entrarem para a escola primária, na medida em que tem verificado que o desenvolvimento da capacidade de pensar sobre este tema e de analisar a linguagem oral e escrita (antes de começar a aprendizagem formal da leitura e da escrita) cria condições favoráveis para um melhor relacionamento com os respetivos códigos e técnicas de aprendizagem. Nas suas experiências, após o 1º Ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças que revelam um melhor desempenho na leitura são as que tinham mostrado melhores níveis de consciência linguística no teste inicial. (Martins, 1996)

Podemos concluir que, um ponto importante que deve sem dúvida ser trabalhado no Jardim de Infância é o da funcionalidade da linguagem escrita, pois facilita a integração e aprendizagem da leitura e da escrita no 1º Ano do 1º CEB, proporcionando assim uma transição equilibrada e adequada do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Algo que poderá ser prejudicial a uma transição equilibrada e adequada do Jardim de Infância para o 1º CEB, serão as características próprias dos grupos disciplinares, o isolamento dos Professores do 1º CEB e dos Educadores de Infância, dificultando assim a promoção da cooperação entre os professores na execução das diferentes tarefas, bem como da articulação curricular entre disciplinas e entre estas duas etapas tão importantes na vida das crianças.

Nos Jardins de Infância da rede pública, a ausência de um currículo demasiado estruturado e sujeito a programas definidos nacionalmente, constitui uma vantagem para a existência de uma maior abertura à colaboração dos não profissionais - nomeadamente dos pais/encarregados de educação - na construção curricular, já que as Educadoras de Infância não estão tão sujeitas à pressão do cumprimento de programas concebidos a partir do exterior nem de processos rígidos de avaliação. Esta ausência de um currículo extremamente rígido pode também facilitar a articulação entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico, pois o Educador de Infância terá algumas facilidades em adaptar os seus temas aos temas abordados no 1º Ciclo, possibilitando assim um trabalho conjunto entre Educadores de Infância e Professores do 1º Ano do 1º Ciclo.

Estas considerações levam-nos a concluir que é de incentivar tudo o que estimule uma maior aproximação do Jardim de Infância e das Escolas do 1º Ciclo, tanto ao nível da partilha dos espaços como dos recursos humanos. Quanto maior for a articulação entre ambos mais fácil será a integração escolar da criança. Quanto maior for a aproximação entre a formação dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, mais fácil será a comunicação e a partilha de recursos entre todos. (Marques, 1996)

Este autor diz-nos que essa aproximação deveria passar pela transformação dos Bacharelatos em Educação de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em licenciaturas em Educação Básica, com um plano de estudos de quatro anos, com um tronco comum nos primeiros três anos e um quarto ano diferenciado, consoante o aluno opte por trabalhar com crianças dos 3 aos 6 anos de idade ou com crianças dos 6 aos 10 anos de idade. Este plano já foi transformado, recentemente, passando a Licenciatura para três anos curriculares, tendo algumas disciplinas em comum e depois o estágio curricular é diferenciado.

Ao nível dos estabelecimentos escolares, deve tentar-se que ocorra a partilha dos espaços e recursos, de forma a englobar progressivamente no mesmo centro de educação básica as crianças dos 3 aos 10 anos de idade.

Atualmente a articulação entre o Ensino Pré-escolar e o 1.º CEB acaba por estimular a curiosidade dos mais pequenos que têm ao dispor livros do Plano Nacional da Leitura e que se habituem à presença das letras cada vez mais cedo.

Um projeto interessante de desenvolver para que ocorra uma articulação entre estes dois níveis de ensino, seria o Projeto “Brincar às Escolas no Jardim de Infância”, que tem como objetivo adotar alguns procedimentos utilizados no 1º Ciclo do Ensino Básico, como trabalhar com manuais escolares, utilizar o lápis de carvão, a borracha e a afiadeira de forma a fomentar a responsabilidade e a autonomia das crianças, realizando previamente uma visita à sala de aula do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Com o desenvolvimento deste projeto é possível realizar a articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, conforme previsto na Circular 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar.

AS DIFICULDADES ENTRE A ARTICULAÇÃO

Podemos considerar que articular implica cuidar das transições tornando-as educativas. Daí a importância de reforçar a “competência de aprender a aprender como organizar o seu próprio conhecimento e como usá-lo para a resolução de problemas e em situações de responsabilidade social” (Fthenakis, 2002). O dicionário diz-nos que “articulação” é “o ponto de união entre as peças de um aparelho ou máquina” e que “articular” é “juntarem-se dois ou mais elementos para funcionar em conjunto ou formar um conjunto”, é “adaptar, juntar, unir”. (in Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa, 2001)

A Lei de Bases do Sistema Educativo indica (Art. 8, ponto 2) que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar

e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”. Este pressuposto da Lei é muito importante porque atribui ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior (e não vive versa, o que tem sido mais comumente praticado). Se considerarmos a necessidade de articulação entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico, a primeira coisa que os Professores e Educadores de Infância deverão fazer é conhecer os documentos curriculares orientadores dos respetivos níveis educativos que, eles próprios, dão orientações claras e precisas quanto à continuidade educativa e afirmando, no caso das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (DEB, 1997b), que “é função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte”.

Uma “articulação curricular” será então, “todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico: dentro e fora do horário letivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os Educadores de Infância e Professores (...)” (Serra, 2004). Os Educadores e os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico deverão tomar iniciativas variadas conducentes a uma sequencialização dos dois níveis educativos, tornando-se necessária uma “construção da transição” (Griebel & Niesel, 2003), incorporando saberes e perspetivas das crianças, dos pais, dos professores e educadores, etc.

No âmbito concreto da Educação Pré-escolar, sem uma eficaz parceria com os pais (ou outros adultos que cuidem das crianças, num sentido amplo de família) não potenciaremos suficientemente as possibilidades de interação com as crianças nas Creches ou nos Jardins de Infância. No entanto, considera-se que muito mais pode ser feito no dia a dia das Creches e Jardins de Infância: são desperdiçadas muitas oportunidades de desenvolvimento em contexto, baseado no que as crianças já sabem sobre o mundo, fazendo referência às suas experiências – em casa, na rua – e ajudando-as a descobrir que, com o nosso apoio, elas podem ainda ir mais longe na aventura maravilhosa da aprendizagem e do conhecimento.

A criança precisa de nós, adultos e Educadores, para a ajudar a tomar consciência dessas experiências, dar-lhes rosto, organizá-las e articulá-las nos seus conhecimentos anteriores; ou simplesmente para nos contar as suas descobertas ou a forma como resolveu os problemas; e encontrar, em nós, estímulo e confiança para continuar a crescer descobrindo o que a rodeia.

Para assegurar esse crescimento devemos combater uma dificuldade bastante inserida na nossa sociedade educativa que é a necessidade dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo encararem os respetivos níveis de ensino como um complemento mútuo e que trabalhem e planeiem em conjunto, permitindo uma maior ligação no sentido de garantirem a continuidades educativa.

Devemos também tentar suprimir da comunidade educativa o facto de não ser feita uma reflexão atenta sobre os objetivos destes dois níveis de ensino, que constituem sem dúvida, os alicerces de todo o processo educativo.

Independentemente dos modelos/métodos curriculares adoptados pelos Educadores(as) de Infância na sua sala de Jardim de Infância ou pelos Professores(as) na sua sala de aula das escolas do 1ª CEB, acreditamos que uma metodologia comum/idêntica de trabalho de projeto em sala de aula poderá antecipar, promover e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento da criança.

Acreditamos também que a mesma metodologia ou uma metodologia idêntica ou continuada, aplicada à articulação do trabalho e à planificação comum entre Professores e Educadores irá contribuir para uma transição harmoniosa, deixando realizadas ambas as partes, a criança porque se sentirá segura aquando a transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo, e a do Professor ou Educador ficando com a sensação de “missão cumprida”.

ESTRATÉGIAS PARA ESSA ARTICULAÇÃO

Fazendo referência, novamente, às dificuldades que surgem às Educadoras de Infância e aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico quando se tenta fazer um trabalho de articulação para facilitar a transição das crianças de uma etapa para outra, pode dizer-se que muitas das vezes não há sequer contato entre Professores e Educadores, pois os espaços onde lecionam não se encontram relativamente próximos para que se possa desenvolver um projeto comum ao longo ano, podendo ou não tornar mais fácil a transição e adaptação das crianças ao novo ciclo de vida que iram enfrentar.

Uma estratégia para esta articulação será trabalhar na “co-construção de processos de articulação”, ou seja programar estratégias para que a articulação entre o Ensino Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico possa ocorrer, garantindo que a criança se torne autora, isto é, sujeito das suas transições, “agente” do seu próprio desenvolvimento. Deve ser a criança a vivenciar todas as experiências relativas a essa transição, fazendo jogos de faz de conta, para que, quando surgir a realidade, o choque da transição não seja tão forte e a criança possa dizer que já tinha vivenciado uma experiência idêntica.

Outra estratégia é a que defende Margarida Martins, pois diz-nos que as atividades de desenvolvimento da literacia ao nível Pré-escolar não podem ficar fechadas no espaço Jardim de Infância. A possibilidade de serem reconhecidas como significativas e de as crianças perceberem que tipo de atividade social é a literacia passa pela necessidade de articular a atividade “escolar” com o contexto familiar e social. Trazendo material escrito para a sala (que as crianças podem usar como modelo de escrita) ou levando as crianças para fora da escola para que observem a presença da linguagem escrita no meio ambiente, são práticas determinantes no desenvolvimento de uma “consciência da literacia”, tomando já contato com matérias que iram ser abordadas no 1º Ciclo do Ensino Básico, claro que de uma maneira muito superficial, mas tomando contato. (Martins, 1996)

No entanto, outros autores têm consciência de que é necessário mais tempo para que as inovações possam ser amplamente compreendidas e as boas práticas possam chegar a todas as salas de Jardim de Infância e de 1º Ciclo de Ensino Básico. Muitos argumentam a favor da introdução de um verdadeiro curriculum para o nível de Educação Pré-escolar, estruturado sobre fundamentação teórica, objetivos específicos e gerais, conteúdos, estratégias específicas, atividades e procedimentos de avaliação, como um instrumento de efetividade possível. No entanto, poderia não ser suficiente para melhorar as práticas de articulação. Se há alguma solução para melhorar as práticas, essa solução parece residir na forma como entendemos o porquê e o como de ajudarmos as crianças a transitar da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. (Dionísio & Pereira, 2006)

Outra estratégia poderá ser a realização de visitas à escola de 1º Ciclo, possivelmente a que vão frequentar, mas não sendo o caso, também não é relevante, o relevante é fazer essa visita, esse reconhecimento do espaço, ter contato com a escola em si, com o recreio, com a sala de aula e com as pessoas que frequentam essa mesma escola, falar com elas, brincar com os alunos que já frequentam essa escola, falar com o Professor e colocar-lhe questões, se sentir necessidade de o fazer. Pensamos ser uma boa estratégia para que a criança se vá ambientado à escola a pouco e pouco, não sendo depois a transição um choque para ela.

Mais uma possível estratégia seria realizar atividades conjuntas com crianças que frequentam o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Se o Jardim de Infância e a Escola de 1º Ciclo forem geograficamente próximos, poderão festejar as datas festivas em conjunto, com pequenas representações uns para os outros ou apenas fazendo um lanche onde possam todos conviver e experimentar a sensação de partilha entre crianças que não vêem nem têm contato diário.

Uma outra estratégia poderia ser construir material que as crianças pudessem vir a utilizar quan-

do estivessem no 1º Ciclo, com a ajuda da Educadora ou mesmo inserido nas atividades conjuntas com as crianças que frequentam o 1º Ciclo.

NOTA CONCLUSIVA

Pensamos que será também importante dar à criança todas as ferramentas que possa necessitar para realizar essa transição numa forma natural e harmoniosa. Como o podemos fazer? Dar à criança um ambiente de sala de aula calmo e tranquilo, em que a Educadora ou Professora é acima de tudo uma amiga para todas as situações e em quem a criança possa confiar. Se conseguirmos que as crianças vivam e desfrutem deste ambiente, certamente que elas vão aproveitar esta oportunidade da melhor maneira e vão transitar tranquilamente para o 1º Ciclo.

Seria ainda de realçar que a produção de projetos comuns entre alunos e docentes dos dois níveis de ensino é uma excelente estratégia e possibilita também as conversas formais ou informais entre alunos e Professores/Educadores, o que é também uma estratégia que poderá facilitar a adaptação e integração das crianças que transitam do Jardim de Infância para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. As conversas que os Pais/Encarregados de Educação têm em casa com os seus filhos/educandos, também são uma excelente estratégia para os tranquilizar aquando esta transição se realiza.

Pensamos que não será produtivo para a criança fazer a transição “atrás dela”, como que um amparo para se tiver algum contratempo, mas sim fazê-la ao seu “lado”, ajudando-a a viver todos os momentos, bons e menos bons, para que na vida consiga lidar com situações de sucesso, mas também com situações de insucesso.

REFERÊNCIAS

- BLEVINS, Wiley (1997). *Phonemic Awareness. Activities for Early Reading Success*. New York: Scholastic Professional Books.
- BOWEY, Judith, & TUNMER, William (1984). Word awareness in children. In W. Tunmer, C. Pratt, & M. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children: theory, research and implications* (pp. 73-91). Berlin: Springer.
- Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa (2001). Lisboa: Verbo.
- DIONÍSIO, Mª de Lurdes, & PEREIRA, Iris (2006). A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24(2), 597-622.
- FTHENAKIS, Wassilios Emmanuel (2002, Julho). *Trends and perspectives in early childhood education: Reconceptualising early childhood education from an international point of view*. Comunicação apresentada na 3ª Conference of Pacific Early Childhood Education and Research Association, Shanghai.
- GOMBERT, Jean Emile (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GRIEBEL, Wilfried & Niesel, Renate (2003). *Successful transitions: Social competencies pave the way into kindergarten and school*. European Early Childhood Education and Research Journal, Themed Monograph Nº.1
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República* nº 237/86 - I Série A. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República* nº 34/97 – I Série A. Lisboa: Assembleia da República.
- MARQUES, Ramiro (1996). Educação de Infância e Ensino Básico – diferenças no envolvimento das famílias. *Noesis*, 32.

- MARTINS, Maria Margarida D'Orey Alves (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- MARTINS, Maria Margarida D'Orey Alves , & Niza, Ivone (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARTINS, Maria Margarida D'Orey Alves (2003, Outubro). *Qualidade educativa e desenvolvimento da linguagem escrita*. Trabalho apresentado no Encontro Internacional "A Criança, a Língua e o texto literário: da investigação às práticas", Braga.
- SERRA, Célia (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- TUNMER, William, & Rohl, Mary (1991). Phonological awareness and reading acquisition. In D. J. Sawyer, & B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspectives* (pp. 1-30). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4612-3010-6_1
- WAGNER, Richard, & Torgesen, Joseph (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192- 212.

